



**Universidad Católica de Temuco
Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar**

“CREENCIAS DEL PROFESORADO QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE UN ESCUELA RURAL MAPUCHE”

Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado de Magister en
Gestión Escolar.

Realizada por
Juan Carlos Chaucono Catrinao

Temuco - 2014



**Universidad Católica de Temuco
Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar**

“LIDERAZGO PEDAGÓGICO: CREENCIAS DEL PROFESORADO DE UNA ESCUELA RURAL EN CONTEXTO MAPUCHE”

Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado de Magister en
Gestión Escolar.

Realizada por

Juan Carlos Chaucono Catrinao

Profesora tutora

Dra. María Elena Mellado Hernández

Temuco - 2014

PRESENTACIÓN

El presente trabajo se suscribe a una actividad final para optar al grado de Magister en Gestión Escolar desarrollado en la Universidad Católica de Temuco, se enmarca dentro de la categoría Actividad Formativa Equivalente, entendida como la forma de llevar a cabo a la práctica las competencias de Gestión Escolar dentro del ámbito Liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje.

La investigación se gesta con la intención de mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza de una Escuela Rural de la Novena Región de la Araucanía de Chile. Para ello, se decidió indagar en las creencias pedagógicas de los docentes que subyacen en su práctica, considerando tres dimensiones; enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esto permitió develar los marcos de referencia que poseen los profesores y las prácticas que utilizan en el aula multigrado.

Para lograr lo anterior se utilizaron dos técnicas de recogida de información, encuesta y observación. Respecto a la primera técnica se aplicó un cuestionario validado que pretendía pesquisar los marcos de referencias que tenían los docentes sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Respecto a la segunda técnica se utilizó la observación de clases no participante a través de registros etnográficos que consistió en registrar las prácticas que utilizaban los profesores en el aula multigrado.

A nivel general se puede afirmar que se hace necesario un liderazgo pedagógico al interior del centro educativo que promueva un plan de mejora en conjunto con el profesorado que les permita visibilizar, cuestionar y movilizar las creencias que conducen a prácticas de enseñanza tradicionales, para ello resulta indispensable asumir una reflexión sistemática de las prácticas pedagógicas como estrategia de mejora escolar. Por lo tanto, es un imperativo transformar los centros educativos en comunidades de aprendizajes de profesores, que propicie la reflexión pedagógica como una competencia a desarrollar en el profesorado.

DEDICATORIA

A mis queridos padres María y Alfredo por comprender y respetar mi profesión.

*A mi abuelita Alicia por haber marcado mi camino con sabiduría, respeto y
valoración.*

*A todos los niños de Escuelas Rurales que luchan día a día por superarse en la
vida.*

AGRADECIMIENTOS

A dios, por acompañarme en cada momento de vida.

*A la Dra. María Elena Mellado Hernández por haber marcado mi corazón, por su
confianza, respeto y valoración.*

*A la Dra. Vanessa Valdebenito Zambrano por su amabilidad, asertividad y
generosidad.*

*A los docentes del Magister en Gestión Escolar, que me permitieron conocer más
profundamente el centro educativo y aportar a mi Desarrollo Profesional Docente.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Resumen.....	1
Introducción.....	2
Breve referente teórico.....	3
Objetivos del estudio.....	8
Metodología.....	9
Resultados	10
Conclusiones.....	18
Referencias.....	21

ANEXOS

Anexo A: Muestra.....	26
Anexo B: Instrumento de recogida de datos.....	27
Anexo C: Síntesis de las acciones del Plan de Mejora.....	35

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1: Reactivos agrupados por categorías.....36

Tabla 2: Resultados contradictorios de las creencias pedagógicas.....41

LIDERAZGO PEDAGÓGICO: CREENCIAS DEL PROFESORADO DE UNA ESCUELA RURAL EN CONTEXTO MAPUCHE

EDUCATIONAL LEADERSHIP: TEACHERS' PEDAGOGICAL BELIEFS OF A RURAL SCHOOL IN MAPUCHE CONTEXT

María Elena Mellado Hernández¹

Juan Carlos Chaucono Catrino²

Resumen: Este artículo pretende develar las creencias pedagógicas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación que subyacen a las prácticas de enseñanza en una escuela rural mapuche, región de la Araucanía, Chile. El estudio se suscribe en un enfoque de investigación cualitativa, utilizando el estudio de caso. Los participantes son todos los docentes de la escuela que se desempeñan desde el nivel Transición hasta 6° año básico en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para recoger información sobre las creencias se utilizó un cuestionario de escala tipo Likert y se realizó observación de clases a través de registros etnográficos a todos los docentes del centro. A partir de los resultados fue posible identificar contradicciones en los marcos de referencia de los docentes, pues expresan creencias pedagógicas tanto tradicionales como contemporáneas. En tanto, en el aula se observan prácticas sólo tradicionales con actividades descontextualizadas del mundo rural y mapuche, centradas en el profesor, en la reproducción de información y dando énfasis a la evaluación sumativa como resultado de aprendizaje. En consecuencia, se puede concluir que esta ambigüedad de concepciones de enseñanza dan cuenta de creencias pedagógicas arraigadas en el profesorado que se manifiestan en prácticas tradicionales, por tanto, se hace necesario conformar una comunidad de aprendizaje que utilice sistemáticamente la reflexión como una estrategia que posibilite la transformación de las creencias pedagógicas de los docentes.

Palabras clave: CREENCIAS PEDAGÓGICAS, CONCEPCIONES DEL PROFESORADO, PRÁCTICA DOCENTE, ENSEÑANZA EN EL AULA, REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.

Abstract: This article aims to uncover the pedagogical beliefs about teaching, learning and assessment that underlie to the teaching practices in a rural *Mapuche* school, in the *Araucanía* region, Chile. The study will enroll in a quantitative research approach, using the case study. The participants are all school teachers who work from the transition level to 6th grade in the subjects of Language and Communication, History, Geography and Social Science. To collect information about the beliefs, questionnaire Likert scale was used and classroom observation was conducted through ethnographic records to all the school teachers. From the results it was possible to identify inconsistencies in the reference frameworks of teachers, since they express both traditional and contemporary pedagogical beliefs. Meanwhile, in the classroom were observed only traditional practices with descontextualized activities of rural and *Mapuche* world, centralized in the teacher, in the reproductive information and emphasizing the summative assessment as a result of learning. As a result, it can be assumed that this ambiguity of teaching conceptions reports entrenched pedagogical beliefs among teachers, manifested in traditional practices, therefore, it is necessary to form a learning community that systematically use reflection as a strategy for enabling the transformation of the teachers pedagogical beliefs.

Keywords: PEDAGOGICAL BELIEFS, CONCEPTIONS OF THE TEACHERS, TEACHING PRACTICE, CLASSROOM TEACHING, PEDAGOGICAL REFLECTION.

¹ Profesora titular de la carrera de educación básica de la Universidad Católica de Temuco, doctora en formación de profesores e investigación educativa de la Universidad de Extremadura, España. Directora del Magister en Gestión Escolar- Plan de Formación de Directores del Ministerio de Educación, Chile. Correo electrónico: mmellado@uct.cl

² Profesor de Educación General Básica, Escuela Particular Subvencionada N° 34 de la comuna de Vilcún de la Región de la Araucanía, Chile. Director del centro educativo, Magister en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, Correo electrónico: juancarchau@yahoo.es

1 Introducción

Durante los últimos años la educación ha sido una prioridad para la mayoría de los países del mundo. Se ha intentado a través de reformas mejorar aspectos como su cobertura, eficacia y calidad. Sin embargo, aún persiste el principal problema traducido en baja calidad y pertinencia de la enseñanza.

Frente a esta problemática de calidad de la educación, en Chile la reforma actual ha propuesto como una de las medidas, elevar la eficiencia del profesorado para optimizar la enseñanza que se imparte en las aulas chilenas. Se han implementado programas de perfeccionamiento como política ministerial que no han logrado impactar en las formas de enseñar de los educadores. Estas iniciativas de perfeccionamiento profundizan y actualizan un dominio del saber disciplinario o preparan a los profesores frente a nuevos requerimientos del sistema educativo. Sin embargo, no han sido significativas porque se desligan de las creencias que sustentan las prácticas docentes y de sus necesidades (Erazo, 2009).

Al respecto, algunas investigaciones han señalado que las creencias pedagógicas se han convertido en uno de los obstaculizadores para mejorar el quehacer pedagógico por ser éstas de carácter implícitas. En cambio, Brown (citado en Blázquez y Tagle, 2010) señala que se modificarían las creencias a través de un proceso de reflexión sobre las mismas. En este escenario, la reflexión permanente de la práctica pedagógica y el análisis de las creencias que subyacen a este desempeño juega un papel preponderante en posibilitar su transformación y mejorar la eficiencia del profesorado. Por otra parte, son alarmantes los bajos resultados en la dimensión de reflexión pedagógica que obtienen los profesores en la evaluación docente que se realiza en Chile durante la última década (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011). Así mismo, estos autores plantean que el programa de acreditación de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), entre los años 2004 y 2012, evidencia que la dimensión de reflexión crítica del profesorado se mantiene con un desempeño deficiente y bajo el promedio nacional.

En este sentido, develar las creencias que subyacen a la práctica docente es hoy una necesidad para contribuir a tomar decisiones orientadas a mejorar el desempeño docente, pues permitiría desarrollar estrategias metodológicas que promuevan una nueva forma de gestionar la escuela en contextos descentralizados (Bolívar, 2010). Así también, para reconceptualizar las creencias docentes es necesario asumir una visión conjunta del trabajo técnico pedagógico centrado en una gestión colaborativa que conduzca hacia una comunidad formativa (Leitwood y Day, 2007; Bolívar, 2010; Day y Gu, 2012). Por tanto, el sistema educacional chileno enfrenta un desafío en términos de desarrollar las competencias del profesorado a partir de la reflexión de la práctica pedagógica.

En este contexto, surge la necesidad de develar las creencias pedagógicas sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que subyacen a la acción docente áulica con el propósito de diseñar lineamientos de mejora que permitan contribuir paulatinamente al cambio de paradigma en su quehacer pedagógico.

2 Breve referente teórico

Gestionar centros educativos desde una perspectiva burocrática centrada en la administración, sigue siendo hoy una realidad en muchas de las escuelas chilenas, focalizando su conducción en dirigir, monitorear y fiscalizar acciones que han sugerido agentes externos. Esto ha ocasionado un direccionamiento ineficiente en la gestión, ya que los cambios que se diseñan se realizan sin la colaboración de docentes ni menos sobre las necesidades que se requieren realmente, es por ello, que el liderazgo pedagógico que se vivencia en la mayoría de los centros, se ha convertido en un nudo crítico en la mejora escolar (Bolívar, 2010).

El liderazgo pedagógico transforma la cultura de la escuela y hace participé a los docentes otorgándole un rol protagónico en la mejora escolar, específicamente en los aprendizajes de los estudiantes (Aaronson, Barrow, y Sander, 2007; Barber y Mourshed, 2008; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). Por consiguiente, desde una

perspectiva de calidad escolar, existen diversas investigaciones que han aportado a los factores que inciden en esta mejora como demuestran los informes de Mckinsey (2007) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [O.C.D.E, 2008], situando al liderazgo educativo como segundo factor interno en la escuela que más relevancia tiene en los logros de los aprendizajes, tras el quehacer pedagógico del docente. En este sentido, la prioridad en los lineamientos institucionales en las organizaciones educativas tendrán que velar por la calidad de los aprendizajes y el trabajo eficiente del profesorado en el aula (Vaillant, 2009). Sin duda, esta óptica de trabajo conjunto requiere del director y de cada una de las personas que constituyen la comunidad escolar (Leitwood et al., 2007).

Dada la necesidad de incidir en mejorar las prácticas pedagógicas, por ende la eficacia escolar, resulta un requisito focalizar la gestión en los aprendizajes de los estudiantes, pero sin duda, generar espacios de reflexión en torno a la práctica pedagógica y las creencias que subyacen a este desempeño, es decir, reflexionar en torno a la acción docente en el aula entre docentes y directivos (Fullan, 1998). En este sentido, Aguado, Gil Jaurena y Mata (2008) indican que es necesario centrar la formación del profesorado en la revisión de creencias y prácticas pedagógicas áulicas a través de una reflexión pedagógica permanente.

Es por esto, que existe un cúmulo de investigaciones que centran al profesor como objeto de estudio (Antúnez y Aranguren, 2004; Clark, 2008; Gil, Rico y Fernández, 2002; Gómez y Seda, 2008), debido a la incidencia que tiene éste en la mejora escolar, por tanto, los lineamientos se han focalizado en conocer las creencias pedagógicas docentes como constructo para entender su quehacer pedagógico en el aula. Desde esta lógica autores como Mellado (1996) quien señala que el profesor no es un técnico que aplica instrucciones, sino un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico, y posee creencias que influye en su actividad profesional. Las creencias son referentes personales que guían el quehacer docente. Para Moreno (2000) son ideas poco elaboradas, generales o específicas, las cuales forman parte del conocimiento que posee el docente, pero carece de rigor para

mantenerlas e influyen de manera directa en su desempeño. Por su parte, Pajares (1992), considera a las creencias como juicios personales que predicen formas de comportamiento y que guían los pensamientos de las personas. En cambio, Mellado (1996) señala que las creencias son adquiridas en forma natural y no reflexiva a partir de la propia experiencia. Por otro lado, las creencias suelen tener un carácter implícito, en tanto, las personas no son permanentemente conscientes de éstas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pajares, 1992 y Pozo, 2000) afirman que todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía las prácticas educativas.

En este sentido, el docente es quien toma decisiones respecto a su gestión de aula como de los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación que utilizará, por tanto, incidir en las creencias pedagógicas resulta indispensable para fortalecer cambios sustanciales en su quehacer. En este sentido, Prieto (2008) plantea que es necesario explicitar las creencias y reflexionar en torno a ellas para favorecer acciones pedagógicas que estimulen la superación de las dificultades y creencias erróneas de enseñar, aprender y evaluar.

Desde este enfoque tradicional del quehacer pedagógico las actividades de enseñanza aprendizaje tienen al profesor como actor principal de este proceso, su gestión en el aula radica en la instrucción directa, siendo esta principalmente expositiva, no considerando las particularidades de los estudiantes ni menos el contexto de aprendizaje. Desde esta perspectiva conductista, el aprendizaje se construye individualmente, por tanto, el alumno asume un rol pasivo y receptivo de la información. La evaluación es asumida al final del proceso cuya función principal es comprobar el grado de dominio del contenido adquirido por el estudiante, cuyo criterio está basado principalmente en la reproducción y memorización.

Desde la perspectiva contemporánea la enseñanza aprendizaje se construye en la interacción con otros, el docente asumiendo un rol mediador crea situaciones para favorecer esta construcción utilizando diversas estrategias en el aula. A su vez, los estudiantes tienen la oportunidad de intercambiar experiencias y

socializarlas con otros compañeros y profesor. El estudiante asume un rol activo y protagónico en la construcción de su aprendizaje (Coll, 1990), más aún, si son ellos quienes evalúan su nivel de logro. La evaluación se asume como una instancia de aprendizaje que permite al estudiante detectar dificultades, comprenderlas y autorregularlas (Sanmartín, 2007).

Por tanto, intentar visibilizar el enfoque que subyace a las prácticas pedagógicas, sería un punto clave para interpretar procesos de mejora en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a pesar de algunos autores que sostienen que la modificación sería un propósito inalcanzable porque los profesores tendrían que dejar de lado información opuesta a sus creencias (Jaram y Gabriele, 1998; Johnson, 1994). En cambio Brown en Blázquez y Tagle (2010) indica que las creencias pueden modificarse a través del tiempo en función de un proceso sistemático de reflexión sobre las mismas.

En este contexto, la reflexión pedagógica permite explicitar las creencias y analizarlas a la luz de los avances teóricos y superar las barreras que obstaculizan los procesos de aprendizaje en los estudiantes. En definitiva, modificar o fortalecer las creencias mediante la reflexión permanente, permitiría transformar el conocimiento cotidiano en uno más científico o disciplinario (Chacón, 2008). En este sentido, reflexionar es una capacidad necesaria y fundamental del docente actual e incluso es considerada en la literatura como una competencia instrumental generadora de otras competencias. En Chile, el Ministerio de Educación establece la competencia de reflexión de la práctica pedagógica el año 2002 en los estándares para la formación docente inicial y el año 2004 en el marco para la buena enseñanza. Estos lineamientos ministeriales para el ejercicio de la profesión docente, consideran que el profesor debe reflexionar sistemáticamente sobre su práctica, sin embargo, aún se percibe escasa reflexión y crítica sobre el entorno escolar y las implicancias de las funciones docentes en las transformaciones educativas (Chacón, 2002).

Transformar desde su ser y quehacer docente, implica mirar críticamente lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace. En este contexto, reflexionar sería un acto de pensamiento deliberado, racional y crítico, por tanto, es una capacidad

humana susceptible de ser enseñada. Bajo esta premisa, es imperiosa la necesidad de desarrollar en los docentes procesos mentales que impliquen reflexionar sobre su acción, considerando que los procesos de enseñanza aprendizaje suelen estar situados en contextos complejos y diversos (Schön, 1998). Es por ello, Jay y Johnson (2002), sitúan a la reflexión como un proceso que implica experiencia e incertidumbre. Korthagen (2001) enfatiza que la reflexión puede suscitarse después de la acción (reflexión sobre la acción) o durante la acción (reflexión en la acción) que tiene como una de sus bases fundantes la alternancia entre reflexión y acción. Este modelo consta de acción, mirada retrospectiva a la acción, toma de conciencia de los aspectos esenciales, creación de métodos alternativos frente a la acción y ensayo de una nueva acción.

En este sentido, reflexionar sistemáticamente en la acción o sobre la acción, los marcos de referencia que regulan el quehacer docente en el aula, permitiría transformar en explícitos los conceptos o representaciones que las sustentan, en la medida que éstas se vuelvan objeto de descripción, análisis y cuestionamiento. Esta indagación abre la posibilidad de cambiar las prácticas pedagógicas y mejorar el desempeño profesional, a su vez, optimiza los procesos de aprendizaje que ocurren en la interacción entre profesor y alumnos. Por tanto, la reflexión sería una pieza clave como una estrategia para mejorar la competencia docente. Se requiere tomar conciencia sobre las propias acciones, sólo después de la acción, es posible la reflexión o toma de conciencia, por tanto, no hay conocimiento ni aprendizaje sin esta toma de conciencia (Piaget, 1985).

Dado este contexto, se asume la reflexión como una capacidad del buen ejercicio pedagógico. En este sentido, se plantea la necesidad de ser consciente de la toma de decisiones pedagógicas que se asumen reflexionando permanentemente sobre las prácticas ya implementadas (Harford y MacRuairc, 2008). En el mismo sentido, Zeichner y Liston (1999), entienden que a través de la reflexión y de la cooperación, los profesores pueden y deben implicarse en indagaciones sistemáticas y rigurosas sobre su propia práctica y las circunstancias que la condicionan. Es por esto, que la reflexión permanente sobre el quehacer pedagógico resulta esencial en el mejoramiento escolar, porque permite habitar

al profesorado a tomar consciencia de sus acciones áulicas, a superar las barreras de las creencias, y a su vez, a romper el aislamiento profesional. Por tanto, el trabajo colaborativo juega un rol preponderante en este proceso, pues permite intercambiar experiencias realizadas, analizar las variables que han influido en su quehacer docente y buscar la mejor estrategia que contribuya a mejorar paulatinamente el compromiso institucional y la autonomía escolar en los establecimientos educativos (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011; Bolívar, 2010; Ríos y Reinoso, 2008).

En definitiva, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas permitiría tomar conciencia de las inconsistencias entre teoría y práctica, visualizando la reflexión como un proceso de construcción de su conocimiento pedagógico, ya que se cuestionarían los supuestos que subyacen a la acción docente. Por tanto, fomentar la reflexión sistemáticamente en los centros educativos, específicamente, en las reuniones técnicas, permitiría lograr cambios significativos en el liderazgo pedagógico y gestión de la enseñanza y aprendizaje en el aula.

Objetivo del estudio

Objetivo general:

Develar las creencias sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación que subyacen a la acción docente áulica de un centro educativo de educación primaria en contexto rural mapuche.

Objetivos específicos:

- 1.Describir las creencias sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación que poseen los docentes de un centro educativo rural en contexto mapuche.
- 2.Describir las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de primaria en aulas multigrados de un centro educativo rural de educación primaria en contexto mapuche.
- 3.Relacionar las creencias pedagógicas del profesorado con sus prácticas de enseñanza que realizan en el aula.

3 Metodología

El estudio se suscribe en el enfoque de investigación cualitativa, es un estudio de caso, pues se realiza sobre una realidad singular, única e irrepetible, cuyo propósito es describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo, dando especial importancia a su organización social y a las relaciones que ocurren dentro de un centro educativo (Amaya, 2007).

Participantes

La investigación se realizó en una escuela primaria en contexto rural mapuche, situada en la comuna de Vilcún de la Región de la Araucanía. Los participantes son todos los docentes del centro (cuatro) que atienden las aulas multigrado que se organizan en transición I y II; primer y segundo año básico; tercer y cuarto año; quinto y sexto básico. Sus edades fluctúan entre 33 y 61 años de edad. Respecto al género participaron un hombre y tres mujeres con una carga horaria entre 30 a 40 horas. Poseen título de profesor de Educación General Básica con mención. Una de ellas posee un postgrado en Curriculum y Evaluación. En cuanto a los años de experiencia como profesor hay dos que tienen entre 5 y 10 años y dos que tienen más de 20 años de docencia.

Técnicas de recogida de información

En este estudio se utilizan las técnicas de recolección de información de encuesta y observación.

En primer lugar, se aplica el cuestionario de escala de valoración tipo Likert, construido y validado por Blázquez y Tagle (2010), posee un nivel de fiabilidad de 81. En este estudio se consideraron solo 54 enunciados sobre creencias pedagógicas que corresponden a las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Este cuestionario ha sido redactado en pares de ítems asociados al enfoque constructivista y conductista en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Ambos tipos de reactivos se presentan aleatoriamente en el instrumento.

En segundo lugar, se utilizó la observación no participante (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001). La observación se focalizó en tres dimensiones: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Se realizaron observaciones directas en el aula, cuatro sesiones de clases de 90 minutos a cada docente durante un semestre académico, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y/o Historia Geografía y Ciencia Sociales. El procedimiento que se utilizó para registrar la información fueron los registros etnográficos y de audio de las clases que consistió en registrar tanto las interacciones como actitudes que ocurrían en el aula entre profesor y estudiante.

Procedimiento de análisis

El procedimiento de la información recogida tanto en el cuestionario como en el registro se sometió a un riguroso análisis. En primer lugar, se ordenaron los datos de los reactivos por pares de ítems en una planilla Excel, luego se obtienen las puntuaciones por dimensión y sus respectivos porcentajes que se contrastan con los enfoques de enseñanza. En segundo lugar, se procede a ampliar el registro etnográfico con el audio de la clase, se codifican las categorías de enseñanza, aprendizaje y evaluación para analizar los registros, luego se levantan los supuestos que posteriormente se ejemplifican con citas textuales. Finalmente, se realiza un contraste de los datos obtenidos en el cuestionario y se analiza la incidencia en las prácticas docentes con el objetivo de visualizar su consistencia.

4 Resultados

Los resultados se presentan a continuación en función de los objetivos del estudio.

- a) Descripción de las creencias pedagógicas respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En general, los resultados de los profesores respecto de las creencias pedagógicas muestran que estas representaciones implícitas son asumidas inconscientemente, tanto desde un enfoque más contemporáneo como tradicional,

lo que denota una contradicción de las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación del profesorado en estudio.

En relación a la dimensión de *creencias sobre enseñanza* los profesores expresan contradicciones en los marcos de referencia, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1:
Resultados contradictorios de las creencias de enseñanza expresados por lo docentes.

Enunciados asociados a un enfoque contemporáneo	Enunciados asociados a un enfoque tradicional
47- La enseñanza se diseña a partir del contexto de los estudiantes.	16- La enseñanza se diseña sólo a partir del currículo prescrito.
50- Las actividades de enseñanza deben adecuarse a las características de los estudiantes con los que se está trabajando.	21- Las actividades de enseñanza deben ser iguales para todos.
41- Enseñar consiste en generar las condiciones apropiadas para que el estudiante logre el aprendizaje.	25- Enseñar consiste en transmitir información a los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014)

Las contradicciones de enfoques pedagógicos en los marcos de referencia que expresan los profesores en las afirmaciones como '*La enseñanza se diseña a partir del contexto de los estudiantes*' (ej.N47), por tanto, se entiende que el profesor asume la construcción del diseño de enseñanza considerando el entorno sociocultural de los estudiantes. A su vez, declaran que '*La enseñanza se diseña sólo a partir del currículo preescrito*' (ej.N16), la opción por esta afirmación deja en evidencia que los docentes planifican la enseñanza solo desde un currículo monocultural establecido por el Ministerio de Educación obviando el contexto rural mapuche de los estudiantes, eludiendo la responsabilidad profesional de llevar a cabo la educación intercultural. Así mismo, frente a la afirmación '*Las actividades de enseñanza deben adecuarse a las características de los estudiantes con los que se están trabajando*' (ej.N50), ellos manifiestan que las clases se adecuan a las necesidades, intereses y experiencias previas del estudiante, sin embargo, también expresan que '*las actividades de enseñanza deben ser iguales para todos*' (ej.N21), estas confusiones permiten suponer que los docentes no están

atendiendo a la diversidad de enseñanza de cada estudiante. Asimismo, los docentes manifiestan que *‘enseñar consiste en generar las condiciones apropiadas para que los estudiantes logren el aprendizaje’* (ej. N41), en este sentido, se podría entender que el profesor asume que sus clases son una oportunidad para aprender dando espacio para la interacción social entre pares y docente. Por otro lado, manifiestan que *‘enseñar consiste en transmitir información a los estudiantes’* (ej. N25), estableciendo que se contradicen en sus afirmaciones y se asumen como protagonistas del proceso de enseñanza dando un rol pasivo al estudiante restringiendo el aprendizaje a la mera repetición y memorización de contenidos.

En relación a la dimensión de *creencias sobre aprendizaje* los profesores también expresan contradicciones en los marcos de referencia. En Tabla 2, se presentan algunos ejemplos que evidencian las ambigüedades de enfoque en la dimensión de aprendizaje.

Tabla 2:
Resultados contradictorios de las *creencias de aprendizaje* expresado por los docentes.

Enunciados asociados a un enfoque contemporáneo	Enunciados asociados a un enfoque tradicional
55. Las actividades que aparecen en los libros de textos pueden ser modificadas.	20. Las actividades que aparecen en los libros de textos no pueden ser modificados.
23. El estudiante aprende cuando construye significados aplicándolo a nuevas situaciones.	1. El estudiante aprende cuando reproduce información.

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014)

En relación a los resultados contradictorios en la dimensión de aprendizaje, estos se presentan principalmente, al asumir que *‘las actividades que aparecen en los libros de textos pueden ser modificadas’* (ej. N23), es decir, estos pueden adaptarse al contexto sociocultural rural y mapuche del centro educativo, pero a su vez, expresan que *‘las actividades que aparecen en los libros no pueden ser modificadas’* (ej.N20). Estas contradicciones de enfoques dan indicios que los profesores no poseen claridad si pueden o no adaptar las actividades que aparecen en el texto de estudio al contexto sociocultural de los estudiantes.

Además, los profesores manifiestan estar muy de acuerdo con la afirmación *‘el estudiante aprende cuando construye significados aplicándolos a nuevas situaciones’* (ej.N23) y al mismo tiempo, declaran que *‘el estudiante aprende cuando reproduce información’* (ej.N1). Esta situación discordante, deja entrever que los profesores tienen confusiones en sus creencias pedagógicas o no comprenden que el aprendizaje es una construcción social a partir del conocimiento previo que trae el estudiante y de la interacción entre pares y con el docente, que le permite construir significados que perduren en el tiempo y puedan ser aplicados a diversas situaciones. En este sentido, las incoherencias están en los marcos de referencia que poseen los docentes sobre el aprendizaje.

Respecto de la dimensión de *creencias de evaluación*, los resultados muestran que todas las afirmaciones referidas a esta dimensión son contradictorias. En esta oportunidad, la Tabla 3 presenta sólo un ejemplo de las contradicciones.

Tabla 3:
Resultados contradictorios de las *creencias de evaluación* expresados por los docentes.

Enunciados asociados a un enfoque contemporáneo	Enunciados asociados a un enfoque tradicional
45- La evaluación debe centrarse en valorar la forma en que los estudiantes construyen conocimientos a diversos contextos.	31- La evaluación debe centrarse en conocer la cantidad de información que el estudiante es capaz de reproducir.

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014)

A partir de los resultados referidos a las creencias del profesorado en la dimensión de evaluación, se evidencia principalmente incoherencias en sus marcos de referencia, al manifestar que *‘la evaluación debe centrarse en valorar la forma en que los estudiantes construyen conocimientos a diversos contextos’* (ej.N45), cuando afirman estar de acuerdo con este planteamiento da la impresión que los profesores utilizan en su práctica evaluativa diversos instrumentos de evaluación atinentes a las necesidades de los estudiantes, y que valoran la forma que aprenden, a su vez, hacen partícipes de su proceso de aprendizaje a los estudiantes. Sin embargo, la contradicción se produce cuando a la vez afirman

que *‘la evaluación debe centrarse en conocer la cantidad de información que el estudiante es capaz de reproducir’* (ej.N31), esto corrobora que el quehacer evaluativo del profesor en los procesos de enseñanza aprendizaje es asociado a la recuperación de información de la materia pasada por el profesor de parte del estudiante. En este sentido, se puede entender que los profesores tienen confusiones sobre la concepción evaluativa y que predominan aquellas con un enfoque tradicional.

En síntesis, las contradicciones de enfoques en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que han manifestado los docentes dan cuenta a nivel de discurso que por un lado, reconocen algunas afirmaciones más contemporáneas, desde una perspectiva constructivista, a su vez, este discurso es anulado por creencias que responden a un enfoque tradicional que deja ver las incoherencias de conocimiento pedagógico que poseen los profesores. En consecuencia, es necesario comprender que estos discursos divergentes son asumidos inconscientemente por ellos, es decir, aún no han tomado conciencia de sus marcos de referencias, por tanto, no pueden cuestionarse sus creencias hasta no hacerlas visibles. Bajo este supuesto las creencias pedagógicas podrían ser derivadas de la cultura escolar y de concepciones teóricas tradicionales de enseñar, aprender y evaluar.

b) Prácticas pedagógicas que utilizan los profesores en el aula

El análisis de los contenidos de los registros permite agrupar la información en 3 subcategorías, estas surgen de la información recogida en los registros de clases. 1) Enseñanza descontextualizada del mundo rural y mapuche, 2) Evaluación centrada en el resultado de aprendizaje y 3) Aprendizaje centrado en reproducir la información del texto. El sistema utilizado para identificar los fragmentos es: R para referirnos a registros y P para nombrar a docentes.

1) Enseñanza descontextualizada del mundo rural y mapuche.

Las actividades de enseñanza utilizadas por docentes suelen desarrollarse sin un contexto de aprendizaje, obviando la ruralidad y la cultura mapuche. A continuación se presenta un fragmento de clase, que evidencia esta situación.

Extracto N° 1

Pa: ¿Qué letra estamos estudiando? (dirige su mirada al curso, se produce un silencio en la sala, luego se dirige a la pizarra y escribe la letra "Z").

Ao8: ¡Tía! ¡Tía! Ya me acordé, es la zzzzzzz.

Pa: ¡Muy bien! Efectivamente se llama Zeta (Se acerca al estudiante y acaricia la cabeza)

Pa-als.: "Ahora todos juntos vamos a pintar la letra" (la profesora se pasea entre los puestos y entrega una guía donde aparece la letra z, para que la pinten los niños).

[R 2, P 3]

En esta subcategoría la docente enseña a memorizar una letra a los niños de una escuela rural mapuche desde un enfoque de lectura lineal, fuera del contexto sociocultural, omitiendo interés, saberes y experiencias previas de los estudiantes, lo cual restringe en ellos la construcción de su aprendizaje. En esta perspectiva tradicional, se asume la enseñanza como proceso memorístico y restringido, los estudiantes asumen un rol individual y descontextualizado en las actividades desarrolladas por el docente en el aula.

2) Evaluación centrada en el resultado de aprendizaje

La evaluación centrada en el resultado de aprendizaje, está asociada a una evaluación sumativa y a una calificación final de la tarea. Es decir, la profesora enseña para colocar nota y el niño realiza el trabajo por una calificación final. Estas manifestaciones de la cultura escolar de centrar el proceso de enseñanza en los resultados y calificaciones hacen perder al estudiante el verdadero interés y necesidad por el aprendizaje.

Extracto N° 2.

Pa: ¡Ya niños!, dejen sus cuadernos en mi mesa para revisar y calificar la actividad, salgan a recreo todos aquellos que han terminado (dirige su mirada a los alumnos que no han terminado)

Ao8: ¡Tía espere me falta poco!

Pa: ¡ya, apúrese, que la tarea es con nota!

(Los niños se apuran por terminar para salir a recreo).

[R3, P1]

El hecho que la evaluación sea considerada como un producto final de un proceso de enseñanza, da indicios que el docente utiliza en su quehacer pedagógico prácticas evaluativas que consideran la evaluación como medición solo al final del proceso. Desde esta perspectiva tradicional de la enseñanza, la responsabilidad de evaluar al estudiante recae en el profesor, quien no propicia la evaluación de proceso en el aula, tampoco genera oportunidades para identificar el error como fuente de aprendizaje, ni considera las modalidades y agentes de la evaluación, no otorga retroalimentación oportuna y en definitiva no asume la evaluación como aprendizaje.

3) Aprendizaje centrado en reproducir información del texto

Las actividades de enseñanza vivenciadas en el aula asumen como protagónico de este proceso al docente, quien es el actor principal en la construcción del aprendizaje de los estudiantes. Tal como se presenta a continuación:

Extracto N° 3.

Pa: ¡Atención niños! “Hoy les voy a leer la liebre y la tortuga” (la profesora lee y los niños siguen en silencioso la lectura que se encuentra en el libro otorgado por el MINEDUC).

Pa: ¡Carlos! ¿Cuáles son los personajes?

A7: Liebre y la tortuga, tía.

Pa: ¡Bien Carlos!

Pa: Alguien me puede decir ¿Qué le ocurrió a la liebre?

A8: ¡Aprendió su lección tía! (grita un niño desde su puesto)

Pa: Ya pero, ¿Qué le pasó a la liebre?

A1: “Perdió la carrera tía”

Pa: “Bien, perdió la carrera”

[R1, P4]

El estudiante asume un rol como agente reproductor de la información en las actividades de comprensión lectora que aparecen en el texto de estudio, a su vez, estos no comparten experiencias que permiten interactuar con el texto, entre compañeros y con el contexto. En este sentido, se puede inferir que el docente cree que comprender el texto es sólo reproducir la información explícita del texto, no considerando la interpretación a partir de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Privilegiando preguntas sólo literales, lo que restringe el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas tales como; inferir, valorar o

argumentar, por tanto, los estudiantes terminan desarrollando en las clases habilidades básicas del pensamiento.

Finalmente, se presentan los resultados del objetivo que pretendía relacionar los resultados sobre las creencias pedagógicas del profesorado con las prácticas pedagógicas utilizadas en el aula. A continuación, se presenta la Tabla 4 con un ejemplo que permite evidenciar las contradicciones de las representaciones implícitas de los docentes y describe un extracto de clases que muestra el enfoque tradicional que asume el docente cuando manifiesta sus creencias pedagógicas.

Tabla 4:

Relación entre creencias pedagógicas declaradas y las prácticas pedagógicas que utilizan los profesores en el aula.

Ejemplo de creencias contradictorias declaradas por los docentes.	Práctica tradicional observada en el aula
<p>“Las actividades que aparecen en los libros de textos pueden ser modificadas por el profesor”.</p> <p>(supuesto contemporáneo que asumen los docentes)</p>	<p>Po: <i>¿Cómo era el sistema de trabajo en la lectura ‘Conquista de América’ que acaban de leer? (dirige su mirada a los estudiantes)</i></p> <p>Ao6: <i>¡Comunitario profesor! (grita un niño desde su puesto)</i></p> <p>Po: <i>¿Cómo era después de la llegada de los españoles?</i></p> <p>Ao2: <i>¡Profesor, empieza a ser con dinero, el trabajo se paga!</i></p> <p>Po: <i>Ahora, lean la página 62 y anoten las preguntas que aparecen en el libro y responden en el cuaderno.</i></p> <p><i>(los niños tranquilamente desarrollan en su cuaderno las actividades del libro relacionadas con la lectura)</i></p> <p>[R 4, P 2]</p>
<p>“Las actividades que aparecen en los libros de textos no pueden ser modificadas por el profesor”.</p> <p>(supuesto tradicional que asumen los docentes)</p>	<p>Interpretación: <i>El extracto de clases muestra que el profesor utiliza las actividades del texto tal cual las propone el libro, no hace ningún intento por modificar o adaptar las preguntas al contexto rural mapuche, solo realiza una pregunta que luego no atiende a la respuesta de los estudiantes, centrando de manera abrupta su clase en las preguntas del libro, lo que restringe la interacción entre y con los estudiantes, por tanto, el niño termina asumiendo en la clase un rol individual y pasivo en su proceso de aprendizaje.</i></p>

Fuente: Elaboración propia de los autores (2014)

La Tabla 4, nos permite interpretar que cuando los profesores presentan ambigüedades de concepciones en sus creencias pedagógicas predomina un enfoque tradicional en sus prácticas de aula. Es decir, demuestran un intento por conciliar distintos enfoques que no guardan una coherencia sustancial, pues es su

mayoría, aplican una enseñanza que se condice con un enfoque tradicional desde una perspectiva más bien conductista. Por cierto, en las observaciones realizadas se reconoce en las prácticas pedagógicas que no se consideran las características del estudiante, el contexto, la interacción y reciprocidad que debe existir en la construcción del aprendizaje. Esto a su vez, se hace visible en los procesos de enseñanza y procedimientos de evaluación que fueron observados en aula.

5. Conclusiones

El estudio de caso ha develado que todos los docentes de una escuela rural situada en contexto mapuche poseen marcos de referencia contradictorios, ya que expresan creencias pedagógicas con posturas contemporáneas, pero a su vez, manifiestan creencias tradicionales que se alejan de esta perspectiva. Estas concepciones muestran una ambigüedad teórica en sus representaciones implícitas del saber pedagógico, se enmarcan en un enfoque tradicional de enseñanza y continúan arraigadas en el profesorado indistintamente de los avances investigativos del conocimiento pedagógico.

En relación al objetivo que tenía como propósito describir las prácticas de enseñanza de los docentes se puede afirmar que todas responden a un enfoque tradicional de enseñanza. Es decir, están centradas en el docente y en el texto de estudio del estudiante, por tanto, son clases descontextualizada del mundo rural y mapuche. Además, entienden la evaluación como medición con énfasis en la evaluación sumativa al final del proceso.

Se puede afirmar que cuando existen contradicciones de enfoque de enseñanza en el docente, predomina la concepción tradicional, es decir, sólo se observan prácticas de aula que subyace una perspectiva conductista que dista mucho de los avances teóricos encontrados en el campo de la pedagogía.

A nivel general, podemos afirmar que se hace necesario un liderazgo pedagógico al interior del centro educativo que promueva un plan de mejora en conjunto con el profesorado que les permita visibilizar, cuestionar y movilizar las creencias que conducen a prácticas de enseñanza tradicionales, para ello, resulta indispensable, asumir una reflexión sistemática de las prácticas pedagógicas

como estrategia de mejora escolar. Por tanto, es un imperativo transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje de profesores que propicie la reflexión pedagógica de las prácticas de aula como una competencia a desarrollar en el profesorado. La acción docente visibiliza que se omite la educación intercultural, anulando la política educativa que plantea el Ministerio de Educación, debido a la existencia de creencias pedagógicas que han hecho raíz en los docentes que es urgente modificar, pues estas, perjudican la calidad y pertinencia de la enseñanza, restringiendo la posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos que consideren el contexto rural mapuche y que perduren durante el tiempo.

En consecuencia, se puede concluir que la enseñanza aprendizaje mayoritariamente se focaliza en un enfoque tradicional, desde este constructo teórico, el profesor es el protagonista de este proceso, los estudiantes asumen un rol individual y pasivo en la construcción de su aprendizaje. Al respecto Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) plantean que las prácticas docentes están fuertemente influenciadas por sus experiencias previas como estudiantes, su formación profesional, y de sus creencias personales sobre la enseñanza. En este sentido, los docentes no perciben el aprendizaje como una actividad social, significativa y auténtica (Vygotsky, 1979; Reíd, 1993), pues la realizan de manera unilateral y fuera de un contexto sociocultural.

Así, como también la evaluación pedagógica que utilizan los docentes en el aula, se centra en conocer la cantidad de información que es capaz de reproducir el alumno. Bajo esta mirada, existen creencias teóricas tradicionales en la forma de evaluar los procesos de enseñanza. Al respecto Coll (1990) explican que los estudiantes construyen conocimientos en diversos contextos, sí asumen un rol protagónico en la construcción de su aprendizaje, más aún si son los estudiantes los que detectan sus dificultades, las comprenden y la autorregulan (Sanmartín, 2007). En este sentido, propiciar la reflexión en los estudiantes posibilita mejorar la calidad en sus aprendizajes, pues permite a los alumnos verificar sus avances o dificultades en su proceso académico y a docentes modificar su diseño pedagógico optimizando su práctica en el aula.

En este contexto, la reflexión es asumida de modo creciente, como un factor clave en la calidad de la enseñanza, pues permite mejorar, tanto el desempeño docente como también del estudiante. Para gestarla se requiere movilizar e impulsarla revisión de creencias y prácticas docentes (Aguado, et al., 2008). En este sentido, reflexionar es un proceso necesario y oportuno, pero requiere que toda la comunidad educativa asuma la importancia de analizar y criticar las prácticas ya implementadas (Harford y MacRuairc, 2008). Con el propósito de propiciar en docentes la toma consciencia de sus acciones, a superar las barreras de las creencias y transformar la cultura escolar en los centros educativos.

Es por ello, que la reflexión es asumida como una estrategia de mejora escolar, pero ésta sin duda requiere ser guiada en forma colectiva (Zeichner y Liston, 1999). En este sentido, es imperiosa la necesidad de establecer prácticas reflexivas que favorezcan el cambio de paradigma del quehacer docente en el aula, pero estas deberán centrarse en las inconsistencias entre enfoque pedagógico planteado, el discurso y la práctica. En definitiva, es indispensable que la dirección de los centros educativos focalicen sus esfuerzos en priorizar la reflexión de las prácticas pedagógicas como eje transversal de la gestión educativa, brindando espacios y condiciones para validar y legitimar esta nueva forma de liderar los centros educativos transformándolos en comunidades de aprendizajes de profesores descentralizadas.

6. Referencias

- Amaya, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centro docentes*. Madrid: Secretaría General Técnica ,CIDE.
- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A. y Losada, J.L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las ciencias del Comportamiento*, 2(3), 135-160.
- Aguado, T., Gil Jaurena, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revistas Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Aaronson, D., Barrow, L., y Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Antúnez, A. y Aranguren, C. (2004). Problemática teórica-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. En *Educere. La revista Venezolana de Educación*, 8(25) 149-153.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Preal. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.
- Blázquez, F, Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, (4), 1-12.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9, (2), 9-33.

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo el liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Chacón, M. (2002). Las pasantías de la carrera de Educación Básica Integral: Un espacio para la reflexión en la práctica. *Acción pedagógica*, 11, (2), 58 – 64.
- Chacón, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12, (41), 277- 287.
- Clark, I. (2008). Assessment in for learning: Formative assessment and positive learning interactions. *Florida Journal of Educational Administration, y Policy*, 2(1), 1-16.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores; vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Díaz, C., Martínez. P., Roa. I. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes de la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436
- Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docente. *Investigación pedagógica*, 2, (12), 47- 74.
- Fullan, M. (1998). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Manual internacional de los cambios educativos*, 2, 214-218.
- Gairin, J., y Rodríguez – Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, (47), 13, 31-50.
- Gil, F., Rico, L., y Fernández., A. (2002). Concepciones y creencias del

- profesorado de secundaria sobre evaluación en matemática. *Revista de investigación Educativa*, 20(1), 47-75.
- Gómez, R. y Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXX(119),33-54. Recuperado de <http://www.redalys.org/articulo.oa?=13211156003>.
- Harford, J. Y G. MacRuairc. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teachers and teachers education*. 24, 1884-1892.
- Jay, J. y K. Johnson. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*.18, 73-85.
- Johnson, K. (1994). "The emerging beliefs and instructional practices of English as second language teachers". *Teaching and Teacher Education*, 10(4),439-453.
- Joram, E., Gabriele., A. (1998). "Preservice teachers prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities". *Teaching and Teacher Education* 14(2), 175-191.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Leithwood, K. & Day, C. (2007). What we learned: a broad view. En: C. Day & K. Leithwood (eds), *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective* (pp. 189- 203). Toronto: Springer.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 2, (27), 7-33.
- Mckinsey. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de www.preal.org/publicacion.asp.

- Mellado, J. (1996). Concepciones y práctica de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de la Ciencias*, 14, (3), 289- 302.
- Moreno, J. (2000). El profesor universitario de matemáticas: estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona.
- OCDE. (2008). Desafíos de la educación superior en Chile. Recuperado de www.universia.cl.
- Pajares, F. (1992). Teachers beliefs and education research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, M. (2000). *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*: Madrid, Editorial Alianza.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Caracas, Venezuela. *Revista de pedagogía*. 29, (84), 123-144.
- Reid, D. (1993). Another vision of "visions and revisions". *Remedial and Special Education*, 14(4), 14-16.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometría*, 73(2), 417-458.
- Ríos, D. y Reinoso, J. (2008). *Proyecto de innovación educativa. Texto de Apoyo Didáctico para la Formación del alumno*. En http://education.usach.cl/educación/files/file/Materiales/Mod_Innvo (1).pdf.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. *Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- Sanders, W L., y Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, En http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders_Rievers-TVASS_teachers%20effects.pdf.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensa los profesionales cuando actúan. Temas de educación*. Barcelona. Paidós.
- Sanmartín, N. (2007). *10 ideas claves: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., & Carrasco, D. (2011). Resultados: Qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. Gonzáles & Y. Sun (Eds.). *La Evaluación Docente en Chile* (pp.91- 135). Santiago de Chile: Mide UC.
- UNESCO. (2004). Escuelas efectivas. Recuperado en www.unicef.cl.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista Redalyc*, 13, (1), 27-41.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica/Grijalbo.
- Zeichner, K. y D. Listón. (1999). *Enseñar a reflexionar a los futuros docentes*. En Pérez, Gómez, A. *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica* Madrid: Ed. AKAL.

ANEXOS

Anexo A: Muestra

Contexto:

El centro educativo donde se desarrolla la investigación, es de dependencia particular subvencionada, está ubicado a 23 kilómetros de la comuna de Vilcún, en el sector rural denominado Llamuco, posee una matrícula de 123 alumnos, de los cuales el 87% es prioritario, el 98 % es de ascendencia mapuche y el 91% de los padres de los estudiantes posee Educación Básica incompleta.

El colegio posee 102 años de trayectoria, comenzó como escuela unidocente, hoy en día, posee niveles de pre básica y básica hasta 6° año de Educación General Básica, la planta docente la componen: 4 profesores de planta permanente. El equipo directivo está compuesto por la Directora, quien además es docente, posee 44 horas, 10 de las cuales son de aula.

Desde el año 2010, el centro educativo firma convenio con el Mineduc y desde ese año cuenta con un Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (U.T.P), que posee 12 horas técnicas pedagógicas para desarrollar su función y 28 horas en aula.

Anexo B: Instrumento de recogida de datos.

CUESTIONARIO

En las hojas siguientes se presentan distintas afirmaciones. Usted deberá decidir frente a cada una de ellas su agrado de acuerdo o desacuerdo con lo que la afirmación plantea, marcando con una X la opción que corresponda. Para esto considere lo siguiente:

MD: significa que usted está **muy en desacuerdo** con la afirmación.

D: significa que usted está **en desacuerdo** con la afirmación.

A: significa que usted está **de acuerdo** con la afirmación.

MA: significa que usted está **muy en acuerdo** con la afirmación.

1.El estudiante aprende cuando reproduce información.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

2. La comprensión lectora consiste en darle significado al texto.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

3- Todos los estudiantes aprenden de la misma manera.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

4. Lo más importante en una clase es el texto de estudio.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

5. Una vez planificada la enseñanza de aprendizaje esta no puede ser modificada.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

6. El proceso de enseñanza se debe diseñar a partir de los conocimientos y experiencias que trae el estudiante.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

7. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar cualquier tipo de contenido.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

8. En el proceso de enseñanza debe predominar el sentido de autoridad.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

9. El conocimiento está en los libros de textos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

10. Los errores tienen una connotación negativa en el proceso de evaluación.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

11. Las actividades de enseñanza se organizan de acuerdo a los contenidos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

12. La escritura se desarrolla a partir de letras, palabras, oraciones y textos completos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

13. Los métodos de enseñanza se deben ajustar a las características de los contenidos que se pretenden enseñar.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

14. El nivel de logro de los aprendizajes sólo puede ser evaluado por el profesor.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

15. La memorización favorece el aprendizaje.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

16. La enseñanza se diseña sólo a partir del currículo prescrito.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

17. La evaluación debe estar orientada a obtener información sobre el desempeño del estudiante al final del proceso que se pretende evaluar.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

18. El conocimiento está en los que aprenden.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

19. Los errores son fuentes de aprendizaje cuando los estudiantes los utilizan para construir nuevos conocimientos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

20. Las actividades que aparecen en los libros de textos no pueden ser modificados.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

21. Las actividades de enseñanza deben ser iguales para todos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

22. El objetivo principal de la evaluación es comprobar el grado de dominio de conocimientos por parte de los estudiantes.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

23. El estudiante aprende cuando construye significados aplicándolos a nuevas situaciones.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

24. El aprendizaje sólo se construye con experiencias individuales.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

25. Enseñar consiste en transmitir información a los estudiantes.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

26. Cualquier tipo de texto es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

27. La memorización no favorece el aprendizaje.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

28. Lo más importante en una clase es la enseñanza y el aprendizaje del estudiante.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

29. Las actividades de enseñanza se organiza considerando las características, conocimientos y experiencias de los estudiantes.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

30. Es aconsejable utilizar una misma actividad de lectura para diferentes tipos de textos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

31. La evaluación debe centrarse en conocer la cantidad de información que el estudiante es capaz de reproducir.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

32. Los estudiantes logran mejores aprendizajes cuando progresan sin cometer errores.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

33. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

34. La escritura se desarrolla escribiendo textos completos desde el inicio.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

35. Es aconsejable utilizar diferentes actividades de lectura para distintos tipos de textos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

36. El nivel de logro de los aprendizajes pueden ser evaluados por los estudiantes y sus pares.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

37. La comprensión lectora consiste en decodificar la información del texto.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

38. La clase expositiva es efectiva sólo para el desarrollo de ciertos tipos de contenidos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

39. El objetivo principal de la evaluación es retroalimentar el proceso de construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

40. Cualquier tipo de texto no es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

41. Enseñar consiste en generar las condiciones apropiadas para que el estudiante logre el aprendizaje.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

42. La práctica evaluativa permite la retroalimentación necesaria para continuar, elaborar futuras actividades y promover nuevos aprendizajes en los estudiantes.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

43. Los estudiantes aprenden mediante diversas estrategias de enseñanza.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

44. La enseñanza se caracteriza por ser horizontal y democrática.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

45. La evaluación debe centrarse en valorar la forma en que los estudiantes aplican los conocimientos a diversos contextos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

46. La enseñanza se diseña a partir del contexto de los estudiantes.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

47. La evaluación debe estar orientada a obtener información sobre la progresión del desempeño del estudiante en las distintas etapas del proceso de aprendizaje.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

48. El aprendizaje puede ser construido en experiencias colaborativas.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

49. La prueba escrita sirve para evaluar sólo ciertos contenidos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

50. Las actividades de enseñanza deben adecuarse a las características de los estudiantes con los que se está trabajando.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

51. La práctica evaluativa es un instrumento de disuasión para que los estudiantes estén ordenados y quietos.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

52. Las actividades de enseñanza ya planificadas pueden ser modificadas.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

53. Los errores tienen una connotación positiva en el proceso de evaluación.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

54. Los métodos de enseñanza se deben ajustar a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

55. Las actividades que aparecen en los libros de textos pueden ser modificadas.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

56. El proceso de enseñanza se debe diseñar a partir de la naturaleza del contenido que se enseñe.

☐ Muy en desacuerdo ☐ En desacuerdo ☐ En acuerdo ☐ Muy en acuerdo

ANEXO C: Síntesis de las acciones del Plan de Mejora.

Síntesis de las acciones del plan de mejora

1. Taller de análisis de los resultados del estudio sobre creencias y prácticas de aula.
2. Taller de lectura: “Diez ideas clave evaluar para aprender” (Sanmartí, 2007)
3. Taller de creencias de evaluación: Reconocen un conjunto de creencias sobre evaluación arraigadas en sus prácticas de aula.
4. Taller de lectura: “El aula como espacio de investigación y reflexión” (Camps, 2002)
5. Taller de elaboración de rúbricas de: diseño de la enseñanza, acompañamiento al aula y de resultados de aprendizaje.
5. Taller de creencias sobre enseñanza y aprendizaje: analizan sus videos de clases en función de una rúbrica construida en conjunto por los profesores.
6. Taller de Lectura: “Una comunidad de aprendizaje de profesionales” (Bolívar, 2014)
7. El consejo de profesores se transformará en una comunidad de aprendizaje que reflexiona sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

TABLAS

Tabla 1: Reactivos agrupados por categorías

CATEGORÍAS	REACTIVOS
Aprendizaje	Pareja 1 1. El conocimiento esta en los libros de textos. 2. El conocimiento está en los que aprenden.
	Pareja2 1. La memorización favorece el aprendizaje. 2. La memorización no favorece el aprendizaje.
	Pareja 3 1. El estudiante aprende cuando reproduce información. 2. El estudiante aprende cuando construye significados aplicándolo a nuevas situaciones.
	Pareja 4 1. La escritura se desarrolla a partir de letras, palabras, oraciones y textos completos. 2. La escritura se desarrolla escribiendo textos completos desde el inicio.
	Pareja 5 1. La comprensión lectora consiste en decodificar la información del texto. 2. La comprensión lectora consiste en darle significado al texto.
	Pareja 6 1. Los estudiantes logran mejorar sus aprendizajes cuando progresan sin cometer errores. 2. Los errores son fuentes de aprendizaje cuando los estudiantes los utilizan para construir nuevos conocimientos.
	Pareja 7 1. El aprendizaje sólo se construye con experiencias individuales.

	2. El aprendizaje puede ser construido en experiencias colaborativas.
	Pareja 8 1. Todos los estudiantes aprenden de la misma manera. 2. Los estudiantes aprenden mediante diversas estrategias de enseñanza.
	Pareja 9 1. Cualquier tipo de texto es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora. 2. Cualquier tipo de texto no es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora.
	Pareja 10 1. Lo más importante en una clase es el texto de estudio. 2. Lo más importante en una clase es la enseñanza y el aprendizaje del estudiante.
ENSEÑANZA	Pareja 11 1. La enseñanza se diseña sólo a partir del currículo prescrito. 2. La enseñanza se diseña a partir del contexto de los estudiantes.
	Pareja 12 1. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva. 2. La clase expositiva es efectiva sólo para el desarrollo de ciertos tipos de contenidos.
	Pareja 13 1. Una vez planificada la enseñanza de aprendizaje esta no puede ser modificada. 2. Las actividades de enseñanza ya planificadas pueden ser modificadas.

	<p>Pareja 14</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades de enseñanza se organiza de acuerdo a los contenidos. 2. Las actividades de enseñanza se organiza considerando las características, conocimientos y experiencias de los estudiantes.
	<p>Pareja 15</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades que aparecen en los libros de textos no pueden ser modificadas. 2. Las actividades que aparecen en los libros de textos pueden ser modificadas.
	<p>Pareja 16</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los métodos de enseñanza se deben ajustar a las características de los contenidos que se pretenden enseñar. 2. Los métodos de enseñanza se deben ajustar a las características y necesidades de los aprendizajes de los estudiantes.
	<p>Pareja 17</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El proceso de enseñanza se debe diseñar a partir de la naturaleza del contenido que se enseñe. 2. El proceso de enseñanza se debe diseñar a partir de los conocimientos y experiencias que trae el estudiante.
	<p>Pareja 18</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el proceso de enseñanza debe predominar el sentido de autoridad. 2. La enseñanza se caracteriza por ser horizontal y democrática.
	<p>Pareja 19</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es aconsejable utilizar una misma actividad de lectura para diferentes tipos de textos. 2. Es aconsejable utilizar diferentes actividades de lectura para distintos tipos de textos.
	<p>Pareja 21</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades de enseñanza deben ser iguales para todos. 2. Las actividades de enseñanza deben adecuarse a las características de los

	estudiantes con los que se está trabajando.
	Pareja 22 1. Enseñar consiste en transmitir información a los estudiantes. 2. Enseñar consiste en generar las condiciones apropiadas para que el estudiante logre el aprendizaje.
EVALUACIÓN	Pareja 23 1. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar cualquier tipo de contenido. 2. La prueba escrita sirve para evaluar sólo ciertos contenidos.
	Pareja 24 1. Los errores tienen una connotación negativa en el proceso de evaluación. 2. Los errores tienen una connotación positiva en el proceso de evaluación.
	Pareja 25 1. La evaluación debe estar orientada a obtener información sobre el desempeño del estudiante al final del proceso que se pretende evaluar. 2. La evaluación debe estar orientada a obtener información sobre la progresión del desempeño del estudiante en las distintas etapas del proceso de aprendizaje.
	Pareja 26 1. El nivel de logro de los aprendizajes sólo puede ser evaluado por el profesor. 2. El nivel de logro de los aprendizajes puede ser evaluado por los estudiantes y sus pares.
	Pareja 27 1. La evaluación debe centrarse en conocer la cantidad de información que el estudiante es capaz de reproducir. 2. La evaluación debe centrarse en valorar la forma en que los estudiantes

	<p>aplican los conocimientos a diversos contextos.</p>
	<p>Pareja 28</p> <p>1. El objetivo principal de la evaluación es comprobar el grado de dominio de conocimientos por parte de los estudiantes.</p> <p>2. El objetivo principal de la evaluación es retroalimentar el proceso de construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.</p>
	<p>Pareja 29</p> <p>1. La práctica evaluativa es un instrumento de disuasión para que los estudiantes estén ordenados y quietos.</p> <p>2. La práctica evaluativa permite la retroalimentación necesaria para continuar, elaborar futuras actividades y promover nuevos aprendizajes en los estudiantes.</p>

Tabla 2: Resultados contradictorios de las creencias pedagógicas asumidas por los docentes

CONTRADICCIONES DEL GRUPO SEGÚN ENUNCIADOS

Enunciado positivo		1	2	3	4
49	La prueba escrita sirve para evaluar sólo ciertos contenidos.				x
Enunciado negativo		4	3	2	1
.7	La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar cualquier tipo de contenido	x			

Enunciado positivo		1	2	3	4
27	La memorización no favorece el aprendizaje.			x	
Enunciado negativo		4	3	2	1
15	La memorización favorece el aprendizaje.		x		

Enunciado positivo		1	2	3	4
47	La enseñanza se diseña a partir del contexto de los estudiantes.			x	
Enunciado negativo		4	3	2	1
16	La enseñanza se diseña sólo a partir del currículo prescrito.		x		

Enunciado positivo		1	2	3	4
50	Las actividades de enseñanza deben adecuarse a las características de los estudiantes con los que se está trabajando.				x
Enunciado negativo		4	3	2	1
21	Las actividades de enseñanza deben ser iguales para todos.	x			

Enunciado positivo		1	2	3	4
41	Enseñar consiste en generar las condiciones apropiadas para que el estudiante logre el aprendizaje.				x
Enunciado negativo		4	3	2	1
25	Enseñar consiste en transmitir información a los estudiantes.	x			

Enunciado positivo		1	2	3	4
23	El estudiante aprende cuando construye significados aplicándolos a nuevas situaciones.			x	
Enunciado negativo		4	3	2	1
1	El estudiante aprende cuando reproduce información.	x			

Enunciado positivo		1	2	3	4
40	Cualquier tipo de texto no es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora.		x		
Enunciado negativo		4	3	2	1
26	Cualquier tipo de texto es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora.			x	

Enunciado positivo		1	2	3	4
45	La evaluación debe centrarse en valorar la forma en que los estudiantes aplican los conocimientos a diversos contextos.				x
Enunciado negativo		4	3	2	1
31	La evaluación debe centrarse en conocer la cantidad de información que el estudiante es capaz de reproducir.	x			

Enunciado positivo		1	2	3	4
42	La práctica evaluativa permite la retroalimentación necesaria para continuar, elaborar futuras actividades y promover nuevos aprendizajes en los estudiantes.				x
Enunciado negativo		4	3	2	1
51	La práctica evaluativa es un instrumento de disuasión para que los estudiantes estén ordenados y quietos.	x			

Enunciado positivo		1	2	3	4
55	Las actividades que aparecen en los libros de textos pueden ser modificadas.			x	
Enunciado negativo		4	3	2	1
20	Las actividades que aparecen en los libros de textos no pueden ser modificados.	x			